

A MEGSZILÁRDÍTÁS ÉS ELLENŐRZÉS MÓDSZEREINEK ÖSSZEFÜGGÉSEI ÉS AZ ÓRATÍPUSOKKAL KAPCSOLATOS PROBLÉMÁI

(Tanulmányrészlet.)

DR. KOVÁCS VENDEL

A tudományos ismeretelmélet szerint az ismeretek megszerzését és kialakulását folyamatnak kell tekintenünk. Olyan folyamatnak, amely az ismeret növekedésének és megszilárdulásának szakaszára tagolható. [1]

Ebben a megállapításban a tagolás, mint lehetőség, a folyamat pedig mint szükségesség értelmezendő. Ugyanakkor az egyes szakaszok sem pillanatnyi aktust, hanem hosszabb-rövidebb tevékenységsort jelentenek és magukba foglalják egyúttal az egyes tevékenységsorok szükség szerinti megismétlődését is.

Még az új felfedezése is, amelyet igen sokszor pillanatnyi aktusként élünk át, egy hosszabb-rövidebb folyamatban születik meg, s csak a felfedezés betetőződése váltja ki bennünk „a pillanatnyi aktus” felfokozódott örömeiményét.

Azt is mondhatjuk, hogy az új összefüggések feltárásában a régi, mint viszonylag könnyedén használható eszköz szerepel, de a régi könnyed használhatóságát a vele való ismételt foglalkozás s annak különböző formában való alkalmazása biztosítja.

Az újban világosabbá válik a régi. Mélyebb tartalmat is kap. Szélesebb és több ágú lesz az összefüggés, de ezzel nem válik bonyolultabbá, sőt inkább leegyszerűsödik a régi. Mindehhez a régivel való foglalkozás is hozzájárul, de nem annyira a tartalmi gazdagodás és a tudatjáratok lerövidülése révén, hanem a járatok megerősödése által.

Bármely szaktárgyi elemzés vagy vizsgálódás a tanuló számára egyaránt könnyű az új felfedezése során és a régi ismétlődése folyamán. A vizsgálódás fejlődését mégis inkább az új biztosítja, a réginél való túlzott és fölösleges időzés a megmerevedés bizonyos veszélyével jár együtt. „A gyakori és egyoldalú ismétlések szellemi lustasághoz, az érdeklődés lanyhulásához vezetnek, és ennek következtében akadályozzák a fejlődést.” [2]

Viszont az új tömegszerű és gyors halmozása az alapos feldolgozást veszélyezteti s a további fejlődés normális ütemét akadályozhatja azzal,

hogyan nem gondoskodik a régi kellő megerősítéséről és többoldalú megszilárdításáról.

Így az ismeretek, jártasságok és készségek megszilárdításának folyamatát a felfedezés előkészítő és egyben nélkülözhetetlen szakaszának is tekintjük. Helytelen volna úgy felfognunk a megszilárdítást, a gyakorlást, az alkalmazást, az ellenőrzést stb., hogy ez lezárja az ismeretek elsajátítását. Bizonyos tekintetben ugyan valóban lezárja, de legalább olyan mértékben tesz és kell is, hogy képessé tegyen arra, hogy más és újabb felfedezésére váljunk alkalmassá.

Amikor tehát a megszilárdítás módszereinek elemzéséhez fogunk, gondolnunk kell arra, hogy a megszilárdítás közvetlenül az emléknymok megerősödését eredményezi, a cél valójában mégsem ez, hanem egy távolabbi. Nevezetesen az, hogy a jól megszilárdítottal könnyebben és biztosabban még nagyobb új feladatok megoldására váljunk képessé. Továbbá, ahogyan az új megismerésének mozzanatai szerves egységet alkotnak és nem külön hozza létre az egyik mozzanat ezt, a másik meg azt, ugyanúgy a megszilárdítás és ellenőrzés különböző eljárásai sem külön-külön, hanem csakis együtt teremthetik meg a további új felfedezések elengedhetetlen feltételeit.

Aki jó eredményt akar elérni, annak egyformán *jól kell alkalmazni* a megszilárdítás, az ellenőrzés eljárásait. A jó alkalmazás egyik fontos feltétele pedig az, hogy a két funkció sohasem váljon szét egészen egymástól.

Ezért erősödik mindinkább az a didaktikai koncepció, amely szerint „az ellenőrzést az oktatásban egyúttal ismétlésnek, illetve a gyakorlást egyszerre ellenőrzésnek is tekintsük”. [3]

Az ismeretek megszilárdulása az oktatásban igazán akkor válik folyamattá, ha az eljárások, amelyek egyben bizonyos szakaszokat is jelentenek — egységesebb tanítói és tanulói tevékenységgé szerveződnek.

A megszilárdítás és az ellenőrzés szétválasztása legfeljebb a könnyebb elemzés szempontjából lehet indokolt.

A gyakorlatban való szétválasztása egyrészt alig lehetséges, másrészt pedig ha erőszakoljuk a szétválasztást és mereven elkülönítve alkalmazzuk őket, oktatásunk temérdek olyan hiba melegágya lesz, amely speciálisan ugyan nem ütközik ki, de az eredménytelenségben mindenképpen megmutatkozik.

A gyakorlatban egyébként az ismétlést és a gyakorlást folyamatosan kíséri az ellenőrzés. Az értékelés pedig a folyamatos ellenőrzés eredményeinek összegezéséként jelentkezik.

Az ismétlés és a gyakorlás munkája közben a tanár is és a tanuló is értékeli az ismétlésben és a gyakorlásban felmutatott sikeres vagy kevésbé sikeres teljesítményt. Még ha szóban nem is jut azonnal és minden pillanatban kifejezésre a mérlegelés pozitív vagy negatív eredménye, akkor is érzi és tudja mind a kettő a folyamat minden fázisában, hogy akadnak hézagok, bizonytalanságok vagy hogy éppen nagyon meglepő a biztos és pontos emlékezés, illetve hogy észrevehetően fejlődött a műveletbeli tevékenység stb.

Az oktatás gyakorlatában tehát szinte alig választható szét az ismétlés és az ellenőrzés, mindkettőtől pedig az értékelés, hasonlóképpen a gyakorlástól az ellenőrzés, s e kettőtől is az értékelés.

Az természetes más kérdés, hogy most már mennyire ajánlatos éreztetnünk ebben vagy abban az esetben az ellenőrző vagy értékelő funkciót. S az sem mond ellen előbbi megállapításunknak, hogy kifejezetten az egész teljesítmény felmutatása után fogalmazzuk meg a teljesítmény értékelését, s hogy ekkor igazolódik a tanár gondosan megfigyelő és értékelő ellenőrzése.

Nyilvánvaló, hogy más mértékkel mérünk a gyakorlás és próbálkozás kezdő szakaszaiban mint később az alkalmazás során, de mérni kell ekkor a tanárnak is és a tanulónak is, hogy lássa mindkettő a maga legközelebbi feladatát.

Nem egyszer lehetünk tanúi annak, hogy ismétlés és gyakorlás közben hogyan válik egyre türelmetlenebbé a tanár elégedetlenségének eredményeképpen, és hogy milyen mértékben fokozódik a tanuló ideges feszültsége a sikertelenségek sorozata folytán. Jelöljük annak, hogy a teljesítmény felmutatását az ellenőrzés kíséri, és hogy az ellenőrzés lépten-nyomon az értékelésbe csap át.

Az ellenőrzéssel és értékeléssel együttjáró érzelmi hullámzások és ezek velejárói az oktatásból egészen ki nem küszöbölhetők, de normálisabb mederbe terelhetők azáltal, hogy az ellenőrzésben következetesen érvényre juttatjuk a megszilárdítás funkcióját is. Ha a tanuló félreérthetetlenül azt érzi, hogy az ellenőrzés nem elsődlegesen vagy kizárólagosan a „kivizsgálásért” van, hanem a megszilárdításért is, vagy az eddig még nem elégségesen megvalósított megszilárdítás jelzéséért is, továbbá ha tudja a tanuló, hogy a kapott jelzéssel nem záródott le a folyamat, sőt éppen nyitott maradt, akkor egyrészt különösebb sérelem nélkül is tudomásul veheti a sikertelenséget, másrészt nagyobb ösztönzést kaphat arra, hogy a sikertelenség későbbi sorozatának még idejében elejét vegye.

Igen sok didaktikai és metodikai munka foglalkozik az ellenőrzés alkalmazásának pszichológiai elemzésével, az érzelmi kísérőknek a tanulók teljesítményére gyakorolt hatásaival. Szinte se szeri sem száma azoknak a javaslatoknak, amelyek az érzelmi gátlások kiküszöbölésére irányulnak. [5]

Ritkábban találkozunk olyan véleménnyel, amely a kényszerítés szükségességéből kiindulva, kevésbé tartja tragikusnak a negatív érzelmi jelenségeket. Az pedig egészen kivételesen fordul elő, hogy egy-egy szerző szinte „érzéktelenül” kezeli azt a kérdést, legalábbis a tanuló szempontjából.

De a tanulók érzelmi gátlásait nem egyenlő érzékenységgel értékelő auktorok véleményében közös az a vonás, hogy a problémát elsősorban vagy szinte kizárólagosan az ellenőrzéshez és az értékeléshez kapcsolják. Mintha csupán az ellenőrzésre és az értékelésre tartoznák ez a „didaktikai kellemetlenség”. Vagy még inkább, mintha ennek a kellemetlenségnek semmi köze sem volna az ismétlés és a gyakorlás nem egészen szerencsés elosztásához és vezetéséhez.

Jól tudjuk, hogy egy-egy szeparált tanítási egységgel kapcsolatos tennivaló eredményes felmutatása nem csupán a feldolgozáson való jó szándékú részvételtől és az egyéni tanulás dicséretes teljesítményétől függ. Az ismeret elsajátítását nagy mértékben meghatározza az előző ismeretekben való tájékozottság, s ami ezt szorgalmazza: a gazdaságosan elosztott és helyesen alkalmazott ismétlés, illetve gyakorlás.

Ennek megfelelően: a szorongó érzések hullámozása és felhalmozódása nem az ellenőrzéskor kezdődik. Ekkor legfeljebb olyan tetőpontról beszélhetünk, amelynek kiépülése sokkal előbb vette kezdetét.

Ezért nem kezdhetünk eredményesen a pszichés gátlások ellen akkor, ha zavaró körülményeket csupán az ellenőrzés és az értékelés következményeként fogjuk fel, illetve az ellenőrzés és értékelés következményének tekintjük.

Az a koncepció, amely az ismétlésnek és gyakorlásnak az ellenőrzéssel és az értékeléssel való szorosabb kapcsolatát szorgalmazza, bizonyos mértékben zavarja az óratípusokban való hagyományosabb gondolkodásunkat. Az a gyakorlat viszont, amely az óratípusok merev alkalmazását erőlteti, nyilvánvaló ellentmondásokba kerül. Példaképpen három tanításra, s e három tanítás részletesen kidolgozott tervezésére utalunk.

Mellérendelt mondatokról van szó, s annak három tanítási órájáról, a témán belüli három utolsóról. A tanár tervezése szerint az egyik ismétlő-rendszerező óra, a másik gyakorló óra, a harmadik pedig ellenőrző óra.

Anélkül, hogy a három tanítási óra részletes vázlatát vagy tervezetét ismertetnénk, könnyű belátni és megállapítani, hogy mind a három óra egyszerre ismétlő, egyszerre gyakorló és egyszerre ellenőrző.

Nyilvánvaló ugyanis, hogy az ismétlő órán sem a tanár mondja az alkalmas példamondatokat, vagy ha ő mondja, nem ő fogja minden esetben megállapítani, hogy a közölt mondat a mellérendelt mondatok mely fajtáját reprezentálja. Ha pedig a tanuló mond példát, vagy ő ismeri fel a szabályt a példában, akkor már gyakorlást is végez a tanuló nemcsak ismétlést. Végül az sem kétséges, hogy az ellenőrző órán is gyakorlunk és ismétlünk és fordítva, a gyakorló és ismétlő óra sem lehet mentes az ellenőrzéstől és értékeléstől.

Ami mégis a rendszert illetné — mivelhogy az ismétlő óra karakteristikumát inkább a rendszerre való törekvés, illetve ennek kiépítése adja —, ebben a tekintetben is hangsúlyoznunk kell, hogy a rendszernek is folyamatosan kell kiépülnie, mert egy-egy rendszerező óra legfeljebb csak pontot tehet egy-egy folyamatban kiépült rendszerre, s nem építhet ki egy olyan rendszert, amelyben a részek közti kapcsolatok szinte teljes egészében most derülnek ki.

Az ismétlő óra tehát egyrészt gyakorló óra is, másrészt az ismétlő óra feltételezi, hogy a rendszerező összefüggéseket a végső összefoglalás előtt is többször felidézzük. Már az ismétlő és rendszerező órák előtti órákon is vonatkoztatnunk kell az egyik mondatfajtát a másikhoz. Megállapítjuk pl., hogy a kapcsolatos mondatok közötti viszony lazább a többihez képest — a magyarázó és következtető mondatok kölcsönösen

megfordíthatók —; a választó mondatok bizonyos elemei magukon hordják a kapcsolatos mondatok bizonyos jellemzőit stb. Ha ezeket a viszonyításokat elmulasztanánk, az ismétlő óra a rendszerezés szempontjából, de az ismétlés szempontjából sem lehetne a tanító és a tanuló „közös munkaeljárása”. [6]

Jelenlegi oktatásunknak egyik alapvető hibája az, hogy pedagógiai szemléletünkben és gondolkodásunkban jobban szétválik az ismétlés, a gyakorlás, az alkalmazás, az ellenőrzés és az értékelés, mint amennyire az megengedhető volna a tanuló komplex értelmi (szellemi) fejlődése szempontjából.

Ezt állapíthatjuk meg akkor is, ha eltekintünk az óratípusoktól és csak egyszerűen az ismétlés és gyakorlás kapcsolatát vizsgáljuk, s ennek megfelelő felméréseket végzünk.

Az egyik osztályban könnyedén mondtak a tanulók 6—8 kapcsolatos mondatot a megfelelő 6—8 kötőszóra. Ennek alapján sikerrel alkottak másik 6—8 hasonló szerkezetű, de más szavakkal megfogalmazott mondatot. A megtanult kötőszók alapján pedig felismerték az eddig még feltehetően nem hallott és látott kapcsolatos mondatokat is. Ezzel a mondattal szemben azonban tanácstalanul álltak: Ki mondja meg, mit ad az ég. Nincs kötőszó ebben a mondatban. Mind a kettő tökéletes főmondatnak is felfogható éppenséggel, ha nem nézzük a tartalmi viszonyt, illetve ha eltekintenénk ettől. Egyszerű és könnyen érthető, átfogható mind a két mondat együtt is és külön-külön is. Tehát formai szempontból éppen lehetne alapja annak, hogy kapcsolatos mondatnak tekintsük. 68 tanuló közül 35 kapcsolatosnak is ítélte. A fennmaradt 33 közül 16 tartózkodott, 17 pedig találgatással kísérletezett. De az utóbbiak — bevallásuk szerint szintén kapcsolatosnak ítélték volna, de arra gondoltak, hogy ez biztosan nem az, mert különben nem kérdeznék kérdőíven.

Egy másik felmérésünkben a tanév végén vizsgáltuk meg a tanulók ismereteit és jártasságait szintén a mellérendelt mondatokra vonatkozóan. Ennek eredménye szerint a jelesek sem tudták felsorolni a mellérendelt mondatok tanult fajtáit. Példamondataik megszerkesztésében a több-kevesebb sikerrel felidézett kötőszókra támaszkodtak észrevehetően. Az egymást követő mondatok sorrendje pedig semmit sem tükrözött abból, hogy a tanulók az egyes mondatfajták közti hasonlóság vagy ellentét alapján emlékeztek, illetve hogy feladatmegoldásukban segítségükre lett volna az a hasonló vagy különböző tartalmi viszony, amely jól tájékoztat bennünket a mellérendelt mondatok felismerésében és megkülönböztetésében.

Az természetes, hogy a jobbak teljesebb értékű megoldást adtak, a gyengébbek pedig hiányosabbakat. De pusztán az emlékezetre való támaszkodás — amit a dolgozatok kétségtelenül tükröztek — azt mutatja, hogy a tanulók külön tanulták meg a szabályt, ehhez lazán kapcsolódva (elsősorban a kötőszókra támaszkodva) a példamondatokat, s a tartalmi összefüggések mélyebb meglátásának és abban való alaposabb elmélyedésének csak a halvány jeleiről tettek tanúságot.

A gyakorlás bizonyos mechanizmusok kiépítését szorgalmazza. Azonban minden gyakorlás csak akkor értékes, ha a megismert szabály ellenőrzése alapján járátja be a kívánt mechanizmust. Az utánzásra és egészen sztereotip kapcsolatokra épülő gyakorlás eredménye igen kétes értékű.

A nevelőknek nem minden alap nélküli ez a panasza, hogy a tanulók nyelvtani ismeretei viszonylag zavarosabbak a felsőbb osztályokban mint az alsókban, még olyan területen is, amelyen korábban egészen biztosan tudtak tájékozódni.

Ennek kétségtelen oka az, hogy a gyarapodó ismeretek nem szerveződnek egységes szemléletté és a műveletek nem integrálódnak eléggé, hanem igen sok esetben megmaradnak egyedi szeparáltságukban. Ez pedig abból is adódik, hogy a gyakorlás folyamatában egyre inkább elhomályosodik az a fogalmi ismeret, amelyre mindaddig gondosan figyelni kell, míg a gyakorlás műveleteinek helyes végzésében és alkalmazásában biztos tájékozottságra nem tettünk szert. Nem szorul bizonyításra az, hogy az ismeretek és a rájuk épülő műveletek nem külön-külön szerveződnek egységes feladatmegoldó képességgé, hanem csakis együtt, egymást támogatva és erősítve, illetve kiegészítve.

A szakmában jártasnál e tekintetben nem is lehet szeparáltság. A tanulónál azonban ez a veszély fennáll. Különösen akkor, ha maga az oktatás sem küzd elég erőteljesen ellene. [7]

Ebben az esetben könnyen megszokja a tanuló azt, hogy idézgetéssel és taláломra való keresgéléssel operáljon feladatmegoldásai közben.

Így idézgették a szabályokat a fent említett két felmérésünkben a tanulók és keresgéltek a kötőszavak között anélkül, hogy a mondatok közti mélyebb összefüggés keresése zavarta volna őket.

Az idézgetés megy egy darabig. Az idézgetéssel is lehet boldogulni egy ideig. Addig, amíg — mondjuk — igen sok nem lesz a kötőszó. Sírva mentegette magát az egyik tanuló, hogy nem tudja kiválasztani a sok szabály közül azt, amire éppen most volna szükség. Egy másik kevésbé törekvő kisdia pedig ezzel az indokolással tette túl magát helyesírási sikertelenségein: „sok szabály sok hiba, kevés szabály kevés hiba”. [8]

Ha jól végezzük a gyakorlást, az mindenkor ismétlés is egyúttal. Végül is úgy tűnik, hogy nem gondolunk a szabályra. Aki úgy gyakorol, hogy közben elfelejti a szabályt, az ha „kátyúba jut, nem tud kievickélni belőle”. A szabály segít át az ilyen nehézségeken. Természetesen nem csupán a szabály önmagában, hanem annak az útnak az ismeretével együtt, amellyel a szabályhoz eljutottunk, illetve azokkal a tudatjáratokkal együtt, amelyeket a szabály felfedezése folyamatában építettünk ki. Az ismétlés és a gyakorlás tulajdonképpen ezeket erősíti, „járatja be” újból és újból, vagy legalábbis ez volna az ismétlés és gyakorlás együttes rendeltetése.

A baj éppen az, hogy az oktatás gyakorlatában az ismétlés és a gyakorlás ilyen tendenciájú egysége, mint elv és törvény nem elég meghatározó tényező.

De tán még ennél is homályosabb annak az igen fontos fejlődést meghatározó tényezőnek az ismerete, hogy az ismétlésnek és a gyakorlás-

nak nemcsak egymás támogatójának kell lennie, hanem az ismereteknek folyamatosan, a műveleteknek pedig nem kevésbé egymásba kell épülniök: folyamatosan egységes ismeretrendszerre és műveletrendszerre kell fejlődniök. S megint nem úgy, hogy külön ismeretrendszerre, és külön műveletrendszerre, hanem úgy, hogy egységes ismeret-műveletrendszerre. Nem beszélhetünk ismeretrendszerrel a neki megfelelő műveletrendszer nélkül és fordítva.

Vagy ha találkozunk ilyennel, az minden esetben alig használható alkotó tevékenységekre, mert kezdettől fogva nem ennek közepette, ennek próbálgatásai közben fejlődött sem az egyik, sem a másik. [9]

Az ismereteknek és műveleteknek integrált rendszerét — magától értetődően — képtelen kiépíteni akár a viszonylag ritkán visszatérő ismétlődő óra, akár az ugyancsak alkalmanként beiktatott gyakorló, vagy a kimondottan az ismeretek alkalmazására szánt óra.

A rendszerező ismétlésnek és a műveleteket integráló gyakorlásnak nem felelhet meg az időnkénti ismétlés és gyakorlás. De nem pótolhatja a nem folyamatos gyakorlás és ismétlés fogyatékoságait az az integrálásra kényszerítő alkalom sem, amelyet az új ismeretek feldolgozása folyamatosságánál fogva nyújthat.

Az integrálódás ugyan megkezdődik minden esetben, amikor egy bizonyos témakör új problémáját az elsőhöz kapcsoltan, a harmadikat pedig a másodikhoz és az elsőhöz való vonatkozásában vizsgáljuk. A helyzet azonban az, hogy többször fel kell idézni a régebbit ahhoz, hogy könnyedén mozgósuljon, s az új feladatmegoldásában „határozott menetkészséget” mutasson. Egy ideig emlékezetbe való „hívogatásra” van szüksége a réGINEK ahhoz, hogy ilyen menetkészségig eljusson. Ha viszont ezzel a szükséges hívogatással egészen és minden esetben az új felfedezésének munkáját terhelnénk, a tanuló nagyon ritkán és igen csekély mértékben lenne felfedező.

Ezek szerint az ismétlődő, a rendszerező, a gyakorló, az alkalmazásra és az ismeretek feldolgozására szánt órák együtt sem tudnak eleget tenni és gondoskodni ismeretek és jártasságok, készségek olyan folyamatos megszilárdításáról és kifejlesztéséről, amely kielégítő mértékben tudná biztosítani az ismeretek és műveletek szükséges integrációját.

Így ki nem mondottan már eddig is a vegyes típusú óra mellett szólhatunk, vagy a vegyes típusú óra indokoltságát bizonyítottuk. Természetesen nem ama vegyes típusú óra indokoltságát, amelyben „a kivizsgáló” ellenőrzés dominál, hanem olyan vegyes típusú órának vagyunk szószólói, amelyben a fejlődést szorgalmazó ismétlés, gyakorlás és alkalmazás az ismeretek és műveletek integrációjának biztosítása érdekében megszerzi a maga helyét és megtalálja a maga legalkalmasabb eljárásait, eljárás *kombinációit* a „rosszindulatú daganattal szemben”. [10]

Természetesen mindemellett távol áll tőlünk a különböző órátípusok alkalmazásának jogosultságát vagy szükségességét kétségbe vonni.

Nemcsak elismerjük, hanem mi is állítjuk, hogy „esetenként már az általános iskola felső osztályában sem tudnak elvégezni egy-egy anyag-részt a kombinált órán az idő rövidsége miatt, és az anyag természete

sem engedi meg, hogy több egymást követő kombinált órára osszuk el. Ilyen esetben a teljes órát az új ismeretek kifejtésére szánjuk". [11]

De nem kétséges az sem, hogy „időről időre szükségessé válhat kifejezetten olyan órák beállítása, amelyekben egész témákat és fejezeteket ismételünk". [12]

Hasonlóképpen indokolt lehet olyan órák tartása is, amelyeket „teljes egészükben a tanult anyag gyakorlati alkalmazására fordítunk". [13]

Végül beiktathatunk az oktatás folyamatába olyan órákat is, „amelyeknek szinte kizárólagos feladata lehet a tanulók tudásának ellenőrzése". [14]

Mindezen nagyon fontos megállapítások mellett azonban — nézetünk szerint az idézett szerzővel teljes egyetértésben hangsúlyozhatjuk azt, hogy az ismétlésnek és gyakorlásnak igen szűk területet biztosítanánk akkor, ha csak az egyes speciális órátípusokon belül jutnának szerephez.

A felejtés ugyanis azonnal megindul az elért ismeret és a megismert művelet helyes elvégzésének tekintetében egyaránt. Ezért az ismeret gyakoribb felidézésére, a művelet pedig folyamatosabb gyakorlásra szorul ahhoz, hogy egyrészt „kivédje magát" a felejtéssel szemben, másrészt, hogy meg tudjon felelni annak a további feladatnak, amelyért megismertük őket, és amelyért elsajátításukat föltétlenül biztosítani akarjuk.

Ennek a föltétlenül szükséges gyakoribb ismétlésnek és a nem kevésbé fontos folyamatosabb gyakorlásnak nem tehetünk eleget azzal sem, hogy ha többszörösen felemelnénk az effajta típusú órák számát. Ezzel legfeljebb azt érnénk el, hogy bizonyos kevesebb számú ismeret és művelet bevézéséről erőteljesebben történne gondoskodás, de távolról sem oldódna meg ezzel az a kíváncsi, hogy a pontos ismeretek és a szükséges műveletek a maguk rendszerében is megszilárduljanak, illetve hogy azok hasznosan integrálódjanak.

Az ismeretek és műveletek helyes integrálódása ugyanis úgy megy végbe, hogy amint megismertünk és megszilárdítottunk (gyakoroltunk) valamit az újból, azt lehetőleg azonnal alkalmazzuk a sorra következő újban.

Így pl. ha megismertük az éghajlat meghatározó tényezőit, az ezzel kapcsolatos ismeret ismétlése úgy lesz gazdaságos, hogy a sorra következő tanítási egységek tárgyalása során — amikor az egyes vidékek éghajlatát vizsgáljuk —, kezdetben a tanítási órák elején is felsoroljuk a megismert tényezőket, s az új anyag feldolgozása közben ennek az ismeretnek a felhasználására szólítjuk fel a tanulókat. Később pedig óra eleji felidézés nélkül úgy szorgalmazzuk a réginek folyamatos ismétlését (az éghajlati tényezők ismétlést), hogy előzetes hívogatás nélkül is felidéződjék a régi az új anyagban való tájékozódás szükségességéből adódóan.

Hasonlóképpen fel kell idéznünk az irodalmi órákon is az előző órai elemzés szempontjait. Nemcsak azért, hogy meggyőződjünk: a gyerek tudja-e vagy tanult-e, hanem azért, hogy ezek a megismert szempontok most már segítő eszközökké váljanak az új elemzésében.

Mikor újraidéztük az óra elején a korábbi, akkor ismételtünk. Mikor felhasználtuk az újban a régit, akkor is ismételtünk az ismétlésnek

egy olyan fokán, amely a megszilárdítással együtt az integrálódást is szorgalmazza.

A lencsékkel kapcsolatos törvényszerűségek megismerése után a vetítógép, a fényképezőgép és a lupe vizsgálása következik egy külön órán. Nyilvánvaló, hogy ez az óra szinte semmi új ismeretet nem közöl. Ezt azt órát a törvényszerűségek alkalmazásának tekinthetjük. Ha valaki ezt új ismeret-feldolgozásaként fogná fel, és ennek megfelelően tervezné óráját, igen helytelenül járna el. Az óra elején ekkor is „feleltethetünk”. Ennek a feleltetésnek azonban sokkal inkább arra kell vetni a súlyt, hogy előkészítse a tanulókat a törvények alkalmazására mint arra, hogy értékelje vagy osztályozza a tanulókat.

Nem egy tanulóban — igen jó előkészítés esetén —, még ha meg is tanulta az előző órai anyagot, most fog igazán elmélyülni az új. Jól tudjuk ugyanis, hogy nemcsak a konkrétól az absztrakthoz való eljutás teszi világosabbá ismereteinket, hanem a konkrétból az absztrakt fényénél való vizsgálása is. [15]

Így emelkedik állandóan az a színvonal, amelyen a tanulók az ismereteiket megszerzik és alkalmazzák. „Az ismeretek felhalmozása vagy a gyakorlati képességek kiművelése eme színvonal fejlődésének csupán egyik feltételét jelentik.” [16]

Az ismereteknek és műveleteknek állandó kiépülése, kiterjedése, valamint a sorra következő újnak a régibe való szerves és folyamatos beépülése jelenti az igazi tanulást: a jelenségekkel való mind értelmesebb kapcsolatot és találkozást. Ez az a tanulás, amely egy pillanatra sem szakad meg sem a régi megszilárdítása, sem pedig az új megszerzése szempontjából. [17]

Ez az a tanulás, amely a legbiztosabb fegyvere a felejtés elleni harcnak. Ez az a fajta tanulás, amelyben mindig ismétlődik a régi, nem egyszer az ismétlés és gyakorlás munkájának tudata nélkül.

A folyamatos ismétlés és gyakorlás ilyen követelményének pedig csakis a vegyes típusú óra tehet eleget. Természetesen nem akármilyen vegyes típusú óra. Olyan pl. nem, amelyben különböző feladatokat oldanak meg, de annak komolyabb számbavétele nélkül, hogy mit, miért és milyen didaktikai szükséglet és megfontolás alapján építhető bele éppen ebbe a kombinált órába, s miért a kombinált órának is éppen ebbe a részébe.

Még az a kombinált óra sem tud eleget tenni a mai igényeknek, amely egy-egy témán belül több-kevesebb tervszerűséggel — sokszor ösztönös kényszerűséggel —, behelyezi a gyakorlás és az ismétlés követelte teendőket a tanítási órák különböző szakaszaiba. Oda, ahová éppen befér, s azt, ami a témához valamiképpen hozzá tartozik. Tehát több-kevesebb ötletszerűséggel és nem az ismeret- és műveletrendszer folyamatos kiépítésének igénye szerint.

Az a kombinált óra pedig le is járatta magát, amelyben ellenőrzéssé változott az ismétlés és gyakorlás, sőt amelyben az ellenőrzés vette át már szinte egészen az óra karakterisztikumát, s emellett az új feldolgo-

zása az idő hiánya miatt csupán közléssé, sokszor pedig igen hézagos (futólagosan elnagyolt) tájékoztatássá degradálódott.

Olyan vegyes típusú óra felel meg az oktatással szemben ma támasztott követelményeknek, amelyben „hic et nunc” éppen azt gyakoroltatjuk és ismételtetjük, amit „hic et nunc” ismételni és gyakorolni kell. Az ellenőrzés és értékelés pedig sajátos módon ehhez a „hic et nunc”-hoz alkalmazkodva a tanulás ösztönzését szorgalmazza anélkül, hogy a „rajta-csípő kivizsgálás” szerepét a legcsekélyebb mértékben is mutogatná.

Az elmélet autentikusai ilyesmire gondolnak akkor, amikor a gyakorlás és alkalmazás erőteljesebb felkarolása érdekében szállnak sikra és követelik, hogy „az oktatás egész folyamatában változásnak kell beállnia az alkalmazás javára”. [18]

A gyakorlat pedig tán ösztönösen érezve a szükségességet, megteremtette az ismétlés és gyakorlás különböző formáit és eljárásait. Az viszont már kevésbé látszik ösztönösnek, hogy az ismétlés és a gyakorlás változatos eljárásai nem az ismétlő és a rendszerező órák keretében termelődtek ki, hanem éppen a vegyes típusú óra gyakorlatában.

Olyan eljárásokra gondolunk, mint pl. a permanens ismétlés, az óra eleji osztályfoglalkoztatás, az aktuális ismétlés, a szaktárgyi egyszeres, a frintális feleltetés stb.

Mint mondtuk, sokszor a szükségesség ösztönös érzése fűti az oktatás gyakorlati munkáit, amikor ezekhez az eljárásokhoz nyúlnak.

Az is előfordul, hogy egyik-másik esetben tudatos az új keresése, de valamilyen oknál fogva megmerevedik az eljárás. Legtöbbször azért, mert nincs hasonló hozzáértéssel, vagy hasonlóan előnyös körülményekkel rendelkező partner. Egy-egy ember, elszigetelten pedig akármennyi sem haladhat gyorsan előre, gyors ütemben a pedagógiai kutatás területén.

Az eljárások mégis elterjednek. Legtöbbször azonban mélyebb elfogadás és belátás nélkül. Csupán utánzás alapján, „mivel a másik is így csinálja”. Valamilyen magyarázatot természetesen mindenki keres, még az is, aki a legfelületesebben utánoz. Ez a magyarázat azonban már olyan messze áll a tudatosan kísérletező megfontolásaitól, hogy azokhoz szinte már semmi köze sincs. Ezért válnak aztán a jól induló eljárások is értéktelen sablonokká, a mélyebb értelmet kevésbé kereső utánzók kezében.

Így pl. 100 megkérdezett nevelő közül alig látott oktatási funkciót az óra eleji osztályfoglalkoztatásban. Legtöbben csupán pszichológiai okokból tartják indokoltnak ezen eljárás alkalmazását.

Arra pedig alig gondolt bármelyik is, hogy milyen variánsai lehetnek az ilyen foglalkoztatásnak akár formai, akár tartalmi szempontból. Ezért különleges feladatunk a gyakorlati eljárások elemzésével részleteiben is foglalkozni.

IRODALOM

- [1] V. ö. N. G. Dajri: Új elemek a számonkérésben. Prepodavanie isztorii v. skole. 1963. 3. sz. 37—48. o.
- [2] L. Zankov: Az alsótagozati oktatás és a didaktika kérdései. A pedagógia időszerű kérdései külföldön. Az alsótagozati oktatás színvonala. Tankönyvkiadó, Bp. 1965.
- [3] J. I. Perovszkij: A tanulók ismereteinek szóbeli ellenőrzése. OPK dokumentáció. Az OSZFSZK Neveléstud. Akad. kiadása. Moszkva, 1955. Sajnálattal állapítja meg ebben a munkájában Perovszkij, hogy a metodikai művek, hazaiak és külföldiek egyaránt csak ritkán és csak futólag, s akkor is inkább csak hangzatosság kedvéért tesznek olyan megjegyzést, hogy az ismétlés és az ellenőrzés ugyanolyan széttephetetlen kapcsolatban van egymással, mint a tárgy és az árnyéka.
Hasonlóképpen nyilatkoznak meg még a többek közt:
I. Gubanov—A. Davidov: Az ismeretek számonkérésének módszerei. Narodnoe Obr. 1955. 7. sz. 67—71. o. OPK dok.
Kurt Prokov: Neue Wege die Leistungskontrolle. Deutschenunterricht, 1955. 3. sz.
N. G. Dajri: A számonkérés oktató jellege. Sz. P. 1953. 3. sz. 27—39. o.
Opolszka-Danecka Oktavia: A tanítási eredmények ellenőrzésének és értékelésének kérdése. Jazyk Rosijski, 1963. 4. sz. 29—32. o. OPK. dok. — A szerzők többször hivatkoznak a következő munkára is: W. Okon: Az általános didaktika vázlata. 1963.
Nusztanov Gravil: A tanulók ismereteinek és készségeinek ellenőrzéséről. Narodne Prosveta. 1955. 5. sz. OPK. dok.
N. Gavralov: A tanulók ismereteinek helyes ellenőrzéséről és osztályozásáról. Ucsitelszko Delo. 1956. 8. sz. OPK. dok.
V. P. Haritonov: A feleltetés tökéletesítésének néhány kérdése. Sz. P. 1958. 5. sz. OPK. dok.
Bart Ludwig: Die Bewertung des Schülerleistungen muss der Leistungssteigerung dienen. Zeitschrift für den Erdkundeunterricht. 1962. 1. sz. 22—31. o.
- [4] N. G. Dajri: Új elemek a számonkérésben. Prepodavaie isztorii v. skole. 1963. 3. sz. 37—48. o. OPK. dok.
- [5] Zur objektiven Bewertung von Schülerleistungen. A Német Központi Pedagógiai intézet munkaközösségének vitacikke. Deutsche Lehrerzeitung. 1960. 23. sz. 5. o.
V. A. Korinszkaja—L. M. Panesnyikova: A tanulók ismereteinek, jártasságainak és készségeinek objektív felmérései. Sz. P. 1964. 3. sz. 63—72. o.
B. P. Jeszipov: Keressük a tanóra hatékonyságának új útjait. Sz. P. 1962. 8. sz. 17—30. o.
Lemberg R. G.: Az iskolások ismereteinek és készségeinek számonkérése. Sz. P. 1960. 1. sz. 126—138. o.
Ljapin N.: Érdekesen, ne sablonszerűen építsük fel és vezessük le óráinkat. N. O. 1961. 4. sz.
Nusztanov Gravil: A tanulók ismereteinek és készségeinek ellenőrzéséről. Narodna Prosveta. 1955. 5. sz.
Garvalon N.: A tanulók ismereteinek helyes ellenőrzéséről és osztályozásáról. Ucsitelszko Delo. 1956. 8. sz.
Ogorodnyikov I. T.: A tanulók önállósága és aktivitása fejlesztésének didaktikai alapjai a tatár iskolák munkagyakorlatában. Sz. P. 1963. 5. sz. 35—45. o.
- [6] Nagy Sándor: Pedagógia III. Bp. 1960. Tankönyvkiadó 147. o.
- [7] L. Zankov: i. m. u. o.
- [8] Hasonló jelenségekre utal többször is Michail Danilov: Über den Unterrichtsprozess in der sowjetischen Schule c. munkájában.
- [9] V. Ö. Pippig: I. m.
- [10] Két szerzőre kell itt hivatkoznunk. Az egyik Nagy Sándor, aki évek óta harcol tanulmányaiban és könyveiben az alkalmazás erőteljesebb felkarolásáért. A másik Moszkalenkó, aki a legélesebb kritikáját adta ama vegyes típusú órának, amely tanítás helyett szinte a „rajta-csípésesen kivizsgáló” ellenőrzéssé vált.

- [11] Nagy Sándor: I. m. 135. o.
- [12] U. c. 140. o.
- [13] U. o. 137. o.
- [14] U. o. 142. o.
- [15] V. ö. K. N. Simina: A konkrét és absztrakt egységének elve és ennek jelentősége a didaktikában. Sz. P. 1963. 11. sz.
- [16] G. Pippig: Öntevékenység a tanítási órán és a tanulók önálló gondolkodásának fejlesztése. Selbständigen Denkens der Schüler. Pädagogik, 1963. 1. sz. 50—57. oldal.
- [17] Georg Klaus: Kibernetik in philosophischer Sicht. Dietz Verl. Berlin. 1961. 398. oldal.
- [18] Nagy Sándor: Az oktatási folyamat korszerűsítésének strukturális kérdései. Magyar Pedagógia, 1962. 2. sz. 144. o.
Hasonló gondolatok részletesebb elemzésével találkozunk még a következő szerzők munkáiban:
Kadanec V. Sz.: Az óra felépítése. Ruszkij Jeszük v skole, 1962. 5. sz. 53—54. o.
Levin A.: Támogassuk az újat az iskolai gyakorlatban és a neveléstudományban. N. O. 1962. 9. sz. 26—37. o.
Palamarcsuk V.: Bátran keressük az újat. N. O. 1963. 6. sz. 14. o.